

0-785071

*На правах рукописи*



**Леонтьева Ольга Анатольевна**

**Языковая личность старшеклассника: ортологический аспект  
(на материале сочинений ЕГЭ)**

Специальность 10.02.01 – русский язык

**Автореферат**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Омск – 2010

Работа выполнена на кафедре русского языка  
ГОУ ВПО «Омский государственный университет  
им. Ф. М. Достоевского»

Научный руководитель: доктор филологических наук, доцент  
**Елена Николаевна Гуц**  
ГОУ ВПО «Омский государственный  
университет им. Ф. М. Достоевского»

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор  
**Николай Данилович Голев**  
ГОУ ВПО «Кемеровский государственный  
университет»

кандидат филологических наук, доцент  
**Ольга Георгиевна Никонорова**  
ГОУ ВПО «Омский государственный  
университет им. Ф. М. Достоевского»

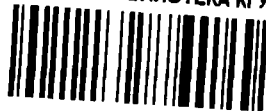
Ведущая организация: ГОУ ВПО «**Уральский государственный  
педагогический университет**»

Защита состоится 07 октября 2010 г. в 12.00 на заседании объеди-  
нённого диссертационного совета по защите докторских и кандидатских  
диссертаций ДМ 212.179.02 при Омском государственном университете  
им. Ф. М. Достоевского по адресу: 644077, г. Омск, ул. Нефтезаводская,  
д. 11.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ГОУ  
ВПО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского»

Автореферат разослан 4 сентября 2010 г.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000680981

Учёный секретарь  
диссертационного совета,  
кандидат филологических наук, доцент

Е. А. Никитина

Диссертационная работа представляет собой исследование ортологического аспекта русской языковой личности выпускника школы в процессе его рецептивно-продуктивной деятельности.

Понятие языковой личности старшеклассника как объекта лингво-персоналогического исследования является многоаспектным. Во-первых, это носитель языка, которого можно охарактеризовать на основе анализа произведённых им текстов, во-вторых, это комплексный способ описания языковой способности индивида, соединяющий системное представление языка с функциональным анализом текста (Ю. Н. Караулов).

В исследовании рассматривается языковая личность выпускника школы, реализующаяся в письменной речи, точнее в экзаменационном сочинении, в котором в максимальной степени проявляются те ее параметры, что отражают отношение к норме, принятому в узусе способу вербализации мыслей.

Анализ большого массива «отрицательного материала» дает возможность сделать некоторые обобщения, позволяющие говорить о типовых характеристиках усреднённой, совокупной языковой личности выпускника школы в ортологическом аспекте. Рассмотрение причин речевых нарушений не сводится к простому перечислению факторов, влияющих на их появление, а представляет собой комплексное исследование, направленное на изучение процесса порождения и восприятия речи, особенности коммуникативной ситуации.

Соединение двух понятий – речевое нарушение и языковая личность – указывает на принадлежность первого к их «производителю», носителю языка, языковой личности, которая имеет обобщённый характер, т. е. выступает не как отдельная, неповторимая индивидуальность, а как собирательная языковая личность, как личность-конструкт.

Сложность изучения ортологического аспекта языковой личности старшеклассника заключается в том, что действие механизма совершения ошибки не подлежит непосредственному наблюдению. Результат работы этого механизма – само речевое нарушение – есть результат «на выходе», поэтому его изучение возможно только опосредованным путем – через текст, например через сочинение-рассуждение по опорному тексту, т. е. через сочинение ЕГЭ.

Анализ сочинений ЕГЭ как вторичных текстов позволяет выявить некоторые существенные стороны речемыслительной деятельности абитуриентов, приводящей к появлению речевых нарушений. Формирование мысли, построение адекватного смысла представлены в экзаменационных сочинениях более наглядно, так как ограничены текстом-оригиналом. Наличие определенных ограничительных параметров по-

звояет проследить хотя бы некоторые этапы такого «совершения мысли в слове» (Л. С. Выготский), которое может привести к появлению речевых нарушений.

**Актуальность** данной работы обусловлена отсутствием комплексных исследований русской языковой личности выпускника школы, а также широко развивающимся в рамках лингвистического и психолингвистического направлений изучением языкового сознания, языковой способности, языковой компетенции носителя русского языка.

Обращение к русской языковой личности старшеклассника связано, во-первых, со снижением уровня культуры его письменной речи, с необходимостью осмысления глубинных причин этого явления, во-вторых, с тем, что именно современный выпускник школы формирует и определяет речевую культуру человека нового тысячелетия, естественной средой обитания которого является мультиинформационная сеть.

**Цель исследования** – выявление специфики ортологической составляющей в структуре моделируемой языковой личности старшеклассника.

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих теоретических и практических **задач**:

1) выявить и проанализировать разные теоретические подходы к определению понятия «языковая личность» и способам ее моделирования;

2) определить психолингвистические и когнитивные основания исследования ее ортологического аспекта;

3) ввести понятие языковой личности старшеклассника и определить специфику ее ортологического аспекта;

4) установить взаимосвязь и иерархию уровней в структуре моделируемой языковой личности старшеклассника;

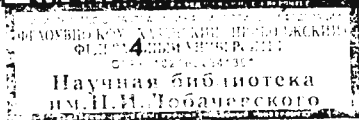
5) аргументировать взгляд на речевое нарушение как на результат действия механизма компенсаторности в условиях неосознаваемого коммуникативного затруднения;

6) проанализировать объективные и субъективные причины появления речевых нарушений в письменной речи старшеклассников;

7) обосновать когнитивную природу речевых нарушений, возникающих под влиянием опорного текста;

8) выявить особенности формирования смысла сочинения на основе опорного текста.

Цель и задачи данной работы определили выбор комплекса психолингвистических, социолингвистических и статистических **методов исследования**: сопоставительный семантический анализ текстов в аспекте первичности/вторичности; когнитивный анализ; психолингвистический



эксперимент; наблюдение; интерпретация; классификация; метод статистического анализа; анкетирование; лингвистическое моделирование.

**Объектом исследования** являются тексты сочинений в формате ЕГЭ, содержащие речевые нарушения.

**Предметом исследования** стала ортологическая составляющая языковой личности старшеклассника.

**Материалом исследования** послужили результаты анкетирования (объём выборки – 199), опорные тексты и сочинения, взятые из части «С» пробных экзаменационных тестов по русскому языку в формате ЕГЭ. Проанализировано 930 сочинений, написанных выпускниками разных школ города Омска и области. Собрано более 5000 фрагментов, содержащих речевые нарушения, которые соотносятся с уровнями моделируемой языковой личности.

Конструкции, построенные в соответствии с нормами современного русского литературного языка, в диссертации не рассматривались.

**Методологической основой** работы является теория речевой деятельности А. Н. Леонтьева; психологическая теория восприятия и образа мира А. Н. Леонтьева; концепции понимания, предложенные в трудах А. А. Леонтьева, А. А. Залевской, В. А. Пищальниковой, Г. И. Богина; теория языковой личности, разработанная Ю. Н. Карауловым, Г. И. Богиным, К. Ф. Седовым.

**Научная новизна** диссертации заключается в комплексности подхода к разного рода речевым нарушениям: выявлении максимально широкого спектра факторов, вызывающих ошибки; актуализации личностно-психологического и функционального аспектов механизма совершения речевых нарушений; установлении «статуса» речевого нарушения как результата действия механизма компенсаторности в условиях неосознаваемого коммуникативного затруднения; определении специфики ортологической составляющей в структуре языковой личности абитуриента как динамичной саморегулирующейся системы, реализующейся в комплексном взаимодействии мотивационного, тезаурусного и вербально-семантического компонентов, обеспечивающей функционирование нормы в языковом сознании индивида и ее реализацию в речевой деятельности.

**Теоретическая значимость исследования** определяется тем, что его результаты способствуют более глубокому осмыслению понятия языковой личности старшеклассника, расширяют представление о речевых нарушениях, выявляют особенности работы языковой способности в условиях коммуникативного затруднения, помогая решению общих и частных проблем соотношения речевой деятельности, языкового сознания и языковой способности индивида.

Моделирование на специфическом материале языковой личности старшекласника позволяет решать проблемы построения модели русской языковой личности в онтогенезе. Анализ речевых нарушений русских школьников в процессе их речевой деятельности в формате ЕГЭ способствует развитию раздела ортологической теории в части выявления механизмов совершения речевых нарушений при производстве вторичного связного текста.

**Практическая значимость исследования** состоит в возможности использования результатов диссертационного исследования в практике преподавания русского языка в вузе и школе; в разработке вузовских курсов по психолингвистике, когнитивной лингвистике, культуре речи, методике преподавания русского языка; спецкурсов по возрастной психолингвистике, а также в применении полученных материалов для организации личностно-ориентированного подхода в процессе обучения русскому языку.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Построение модели языковой личности позволяет выявить и описать ортологическую составляющую языковой личности старшекласника в аспекте комплексной диагностики его языковой способности.

2. Модель языковой личности дает основания рассматривать речевое нарушение не как «локальное» явление, а как феномен, имеющий глубинные причины и требующий комплексного изучения.

3. Будучи функциональной системой, языковая личность на каждом из уровней имеет статические и динамические проявления, обнаруживающиеся в речевой деятельности индивида, в том числе в ее ортологической составляющей.

4. С когнитивной точки зрения, речевые нарушения представляют собой результат действия механизма компенсаторности в условиях неосознаваемых коммуникативных затруднений.

5. Ортологический аспект в структуре языковой личности абитуриента характеризует ее как динамичную саморегулирующуюся систему, реализующуюся в комплексном взаимодействии прагматического, когнитивного и вербально-семантического компонентов.

6. Рассмотрение речевых произведений абитуриентов с позиции соотношения первичных и вторичных текстов позволило выявить типологию аттракторов, которые задают направление формирования и развития смысла, не соответствующего смысловому ядру опорного текста, и установить их подтипы.

**Апробация работы.** Основные положения исследования были представлены на следующих конференциях: научно-практической конференции «Славянские чтения» (Омск, 2007 г.); Всероссийской научной

конференции с международным участием «Язык. Человек. Ментальность. Культура» (Омск, 14–16 декабря 2007 г.); IV международных Березинских чтениях «Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты» (Москва, 16–18 февраля 2008 г.).

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений, в которых представлены образец анкеты, таблица, опорные тексты.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **Введении** обосновывается актуальность темы диссертации, излагаются наиболее общие предпосылки исследования, формулируются объект, предмет, цель и задачи работы, положения, выносимые на защиту, отмечается ее научная новизна, теоретическая и практическая значимость, характеризуются материал и методы исследования, сообщаются сведения об апробации работы.

В **первой главе «Теоретические основы изучения ортологического аспекта языковой личности абитуриента в собственно ортологическом и социолингвистическом освещении»** представлены основные теоретические проблемы, актуализирующие наиболее важные для выявления и описания ортологического компонента языковой личности старшеклассника лингвистические понятия и концепции.

На основе изучения различных исследовательских подходов к определению и моделированию языковой личности прежде всего уточнена собственная позиция, которая заключается в понимании языковой личности как носителя языка, характеризующегося на основе анализа произведённых им текстов, и сделан вывод о возможности использования модели языковой личности как способа комплексной диагностики ее языковой способности.

Рассмотрение речевого нарушения с учетом специфики речевой деятельности, связанной с написанием сочинения на основе опорного текста, обусловило необходимость исследования таких важных для изучения феномена языковой личности понятий, как языковая способность, языковое сознание, языковая компетенция.

Вслед за В. А. Пищальниковой под языковой способностью понимается совокупность механизмов, имеющих операциональную (когнитивную) природу и осуществляющих вербализацию ментального содержания. Механизм языковой способности характеризуется как функциональная динамическая система, способная к саморазвитию в процессе формирования языковой компетенции индивида.

Определение языковой способности как универсального механизма вербализации ментального содержания позволяет установить соот-

ношение коммуникативных и когнитивных структур, понять, как складывается совокупность правил пользования языком для реализации различных коммуникативных задач.

Языковая способность определяет любой вид текстовой деятельности, в том числе и качество понимания опорного текста, и качество создания на его основе собственного, поэтому сочинение ЕГЭ рассматривается как способ комплексной диагностики языковой способности абитуриента.

Неотъемлемым компонентом языковой способности является языковое сознание, т. е. образы сознания, овнешняемые языковыми средствами: отдельными лексемами, словосочетаниями, текстами, ассоциативными полями (Е. Ф. Тарасов). Для диссертационного исследования важно рассмотрение понятия «языковое сознание» в аспекте оперирования языковыми структурами при организации речевой деятельности и осуществления контроля над правильностью речи.

Как сложный, многоуровневый механизм, обеспечивающий процесс речевой деятельности, языковое сознание реализует свою метаязыковую функцию в процессе рецептивно-продуктивной деятельности абитуриента, связанной с написанием сочинения ЕГЭ. Языковое сознание, будучи результатом непрерывной работы когнитивных механизмов и ментальных структур, является важным компонентом языковой личности. Оно фокусируется на всех уровнях ее организации.

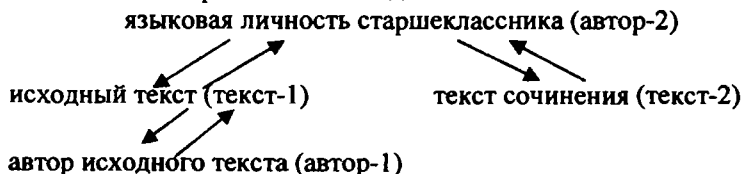
Языковая личность – сложноорганизованный субъект речевой деятельности, для успешного осуществления которой каждый компонент выполняет свою функцию: языковая способность формирует механизмы, создающие когнитивные структуры, показателем качества работы этих механизмов служит языковая компетенция. Развитая языковая компетенция соотносится с осознанностью нормы, что прежде всего означает установление связи между речевыми действиями и выработанными речевыми операциями.

Языковая компетенция, таким образом, актуализирует и знание правил выражения мыслительного содержания с помощью языковых средств, и обладание необходимыми для данного вида деятельности операциональными структурами и навыками их реализации, обеспечивающими оптимальное выражение мыслительного содержания.

Психолингвистический и когнитивный подходы помогают проанализировать и описать речевые нарушения в категориях современной лингвистики, что означает установление взаимосвязи речевого нарушения с речемыслительной деятельностью, сопровождающей процесс понимания и построения текста.



Исследование особенностей написания сочинения с опорой на исходный текст требует рассмотрения проблемы восприятия и порождения речи как сторон единого смыслопорождающего процесса, который условно может быть представлен в виде схемы:



Фрагмент «языковая личность старшекласника – исходный текст – автор исходного текста» отражает степень «погружённости» автора-2 в текст, его движение от слова (понимания смысла слов, их соединений) к тексту (пониманию концепции текста), далее – к подтексту (пониманию замысла автора). Представлен и обратный путь – путь выведения ментальных структур на поверхность сознания (осознание замысла, отбор содержания, выбор языковых средств), а также рефлексия автора-2 над своим текстом.

Осуществляя рецептивную деятельность, абитуриент строит проекцию текста на «матрицу» своего сознания в рамках собственной картины мира, приходя к наиболее соответствующим для него специфичным проекциям данного текста; осуществляя же продуктивную деятельность, вербализует в рамках заданного плана ментальное содержание, соответствующее специфичным проекциям исходного текста и собственному когнитивному потенциалу.

Восприятие исходного текста и порождение на его основе своего есть процесс интериоризации концептуальной системы автора опорного текста через построение автором-2 собственной адекватной системы смыслов. Адекватность восприятия обеспечивается за счет вычленения основного мотива (замысла) текста. Опорный текст, текст «на входе», и сочинение абитуриента, текст «на выходе», далеко не идентичны. Содержание первого встраивается в концептуальную систему абитуриента. Понимание – это построение автором-2 собственной системы смыслов на основе восприятия опорного текста. Смысл текста существует только как некая проекция в сознании реципиента, структурируемая им в соответствии с содержанием его мышления; как система его личностных смыслов, возникающих в результате интерпретации речевого произведения.

Имеется множество вариантов понимания текста из-за несовпадения содержания концептуальных систем продуцента и реципиента. Системы смыслов развиваются в таком случае синергетически и существуют

как открытые нелинейные неустойчивые системы (В. А. Пищальникова). Несоответствие концептуальных систем автора-1 и автора-2 приводит к тому, что возникают различного рода девиации в проекциях авторов-2 на текст. Это связано с особенностями индивидуальных стратегий автора-2 и его личностными характеристиками, определяющими специфику когнитивной и эмоциональной сферы, а также его субъективное отношение к миру и к тексту. Лакунарность понимания побуждает мышление автора-2 к поиску и построению нового смысла, что свидетельствует о действенности механизма компенсаторности, выявляющего ориентиры и опоры процессов продуцирования и понимания речи (А. А. Залевская).

Текст сочинения, созданный с опорой на исходный, рассматривается как метатекст, т.е. вторичный (репродуцированный, производный) текст, являющийся результатом межтекстовой деривации. Вариативность экзаменационных сочинений позволяет наблюдать разные аспекты речевой деятельности их авторов, в том числе и ее ортологическую составляющую.

Отношение к правильности речи современного старшеклассника во многом обусловлено наличием такой системы преподавания русского языка в школе, при которой развитие речи, творческих способностей учащихся, воспитание языкового вкуса подменяется заучиванием правил (которые дети чаще не могут применить на практике), «натаскиванием» к ЕГЭ. Детское языковое сознание функционирует в жестких рамках: с одной стороны – «так надо», с другой – «так нельзя», привыкает к необходимости найти «правильный» ответ, исключая при этом важность самого процесса поиска ответа.

С целью изучения нормативного аспекта метаязыкового сознания современного старшеклассника проведено социолингвистическое исследование, которое позволило выявить типичные для старшеклассников представления о состоянии собственной речи и речи окружающих, о языковой норме, о коммуникативном идеале и его достижимости и о том, изменяется ли это представление в зависимости от статуса посещаемого старшеклассниками учебного заведения.

Моделируемая языковая личность – это личность современного абитуриента, молодого человека 16–17 лет, языковое сознание которого формируется, по результатам социолингвистического исследования, под сильным влиянием далеко не идеальной (с точки зрения соблюдения норм русского литературного языка) культурно-речевой среды и для которого стремление владеть «правильной» речью не является внутренней установкой.

Несмотря на субъективность ответов респондентов, удалось изучить ситуацию «изнутри» и сделать важные выводы.

Во-первых, одиннадцатиклассники лишены мотивации к соблюдению речевых норм (*все делают ошибки, главное – понять смысл, наличие ошибок в речи не показатель низкого уровня речевой культуры*).

Во-вторых, сравнение ответов учащихся младших классов (по данным Н. А. Лемяскиной и И. А. Стернина) и одиннадцатых классов на задание, выясняющее, можно ли допускать в речи ошибки, говорит о постепенной утрате в процессе обучения в школе строгой установки соблюдать речевые нормы.

В-третьих, появление речевых ошибок старшеклассники связывают со следующими причинами: особенностью организации речевой деятельности, влиянием речевой среды, редко – с низким уровнем языковой подготовки, влиянием психологического и еще реже – языкового факторов. Важно, что на интуитивном уровне некоторые старшеклассники осознают, что правильность речи определяют не правила, данные в школьных учебниках, а законы, управляющие речевой деятельностью.

В-четвертых, отступление от речевых норм продиктовано не только желанием говорить как хочется, но и осознанием коммуникативной установки (строить высказывание в соответствии ситуацией, актуализировать требуемый смысл, передать мысль эмоционально, соответствовать заданному стилю общения).

Сделанные на этапе социолингвистического исследования выводы обусловили необходимость всестороннего изучения факторов, определяющих качество речи старшеклассников. Рассмотрение глубинных процессов, сопровождающих механизм совершения речевых ошибок, потребовало детального изучения модели языковой личности, созданной Ю. Н. Карауловым, в качестве возможного инструмента исследования языковой личности выпускника школы в ортологическом аспекте.

При его изучении исходим из понимания ортологии как науки о нормативной речи и из того, что критерием правильности выступает уже не отвлеченный от речи «образец», однозначно предписываемый ортологическим меморандумом для облегчения однозначного выбора, а как коммуникативное задание данного типа речевых произведений в данных коммуникативных условиях (Н. Д. Голев). Такому подходу противопоставлена «жесткая» ортология, опирающаяся на современные словари и справочники, с позиции которой осуществляется основанная на инструкциях проверка экзаменационных сочинений.

Цель диссертационной работы связана с изучением ортологического компонента языковой личности старшеклассника и предполагает не выставление оценок авторам анализируемых сочинений, а исследование глубинных оснований речевых нарушений.

Согласно теории Ю. Н. Караулова, структура языковой личности представлена тремя уровнями: вербально-семантическим, тезаурусным (когнитивным) и мотивационным (прагматическим). В этой структуре можно выделить ортологически значимые единицы (слова, словосочетания, высказывания, фрагменты текста), демонстрирующие нарушение правил создания и функционирования нормативного либо предпочтительного варианта, и рассмотреть их в рамках отдельного уровня (по горизонтали) и в сопоставлении с единицами других уровней (по вертикали).

Термин «речевое нарушение» в диссертационном исследовании используется в широком смысле (как родовой для обозначения всех видов немотивированных отступлений от правил создания текста экзаменационного сочинения) и конкретизируется на каждом уровне в зависимости от его содержания.

Результатом сопоставительного семантического анализа исходного и вторичного текстов является информация о преобразованиях, совершаемых автором сочинения. Смысловое и формальное различие текста оригинала и текста сочинения дает возможность проследить речемыслительную деятельность выпускника школы, связанную с обработкой исходного текста, а речевые нарушения, опредмечивая в процессе письма «дефектные» когнитивные структуры, определяют проблемные «участки» в работе языковой компетенции и языковой способности индивида.

Отбор «отрицательного» речевого материала, соответствующего уровням организации языковой личности, связан с использованием таких параметров, как соответствие / несоответствие нормам современного русского литературного языка, достижение / недостижение поставленной коммуникативной цели и соответствие / несоответствие содержанию исходного текста. Поэтому в область исследования вошли нарушения не только традиционно определяемые как речевые (в школьной практике как речевые и грамматические), но и логические, фактические и жанрово-композиционные.

**Вторая глава «Модель языковой личности старшеклассника: ортологический аспект»** посвящена поуровневому и комплексному исследованию ортологической составляющей языковой личности старшеклассника.

**Вербально-семантический уровень** представлен такими речевыми ошибками в использовании системных средств языка, появление которых связано с исходным текстом.

Описаны группы речевых нарушений в зависимости от характера речевой деятельности абитуриента: цитирования, пересказа, интерпретации.

При цитировании выявлены и проанализированы ошибки, связанные с неразличением паронимов, пропуском частей цитируемого фрагмента. При пересказе рассмотрены следующие виды ошибок: неточное словоупотребление как результат использования взятого из исходного фрагмента слова без соответствующей смысловой подготовки контекста; неудачная синонимическая замена слова из исходного текста; использование указательных местоимений с «ложной» отсылкой; семантическая неполнота высказывания; нарушение лексической и грамматической сочетаемости; лексическая и грамматическая избыточность; семантико-коммуникативные, логико-коммуникативные и информационно-коммуникативные ошибки.

При интерпретации абитуриентами допускаются разные речевые нарушения, особенно распространены ошибки на уровне текста (установление неразвернутых смысловых отношений; лексическая избыточность; логические ошибки (противопоставление однотипных и сопоставление разнотипных понятий, реализация ошибочных причинно-следственных отношений, дающих основания для ложных выводов) и др.).

Наблюдение за преобразованиями смысловой и формальной структуры фрагментов опорного текста позволяет сделать вывод о том, что механизм совершения ошибки связан и с языковым, и с когнитивным аспектом речемыслительной деятельности. Неусвоенная модель познания действительности – основа непонятого, неосознанного высказывания. При рассмотрении речевых нарушений как продукта речемыслительной деятельности подчеркивается важность не только языковых, но и когнитивных оснований речевых ошибок. Речь идет уже о специфике организации и протекания речемыслительной деятельности абитуриента – способности идентифицировать объект действительности, определить его категориальные и процессуальные особенности и соответственно адекватно его вербализовать.

Сделанные выводы подтверждает статистическое исследование речевых ошибок, в основу которого положена классификация речевых нарушений, разработанная Л. О. Бутаковой. Целью этого исследования было выявление наиболее распространенных ошибок как показателя проблемных операций в речевой деятельности.

Данные, полученные в результате лингвистического анализа 930 сочинений ЕГЭ, средний объем которых 150 слов, показывают следующее распределение ошибок: коммуникативные ошибки (2361), лексические (1383), логические (915) и грамматические (562). Преобладание коммуникативных и лексических ошибок свидетельствует не только о трудности выбора языкового средства, но и трудности осмысления объекта.

С другой стороны, наличие грамматических ошибок, связанных с несоблюдением «писанных» правил, говорит о том, что знание правил не обязательно влечет за собой умение их применять, т.е. может быть не развито процедурное знание, не актуализированы необходимые операциональные структуры, не осознана норма из-за отсутствия необходимых операций в речевой деятельности. Для формирования нормативной речи важно процедурное знание, умение оперировать им в соответствии с коммуникативной целью.

Вербально-семантический уровень представлен не только словами, высказываниями, в которых есть ошибки, т. е. статично, но и в динамическом аспекте – как способность «правильно» обработать фрагмент исходного текста для рационального «использования» его в сочинении. Последнее предполагает способность к структурированию высказывания с учетом речевых норм и коммуникативной установки.

Достижение коммуникативной цели является условием успешности сочинения, поэтому важна ещё и информативная, содержательная сторона создаваемого текста. Определенная ее часть связана с исходным текстом. Поэтому проблема понимания особенно актуальна при изучении ортологического аспекта языковой личности и исследуется на следующем, **тезаурусном, уровне**.

При определении ортологических единиц тезаурусного уровня важно было учесть, что речь должна идти не об ошибках, связанных с неверной интерпретацией семантики слов и выражений, а с неточностью, ошибкой субъектного знания как следствия лакуарности концептуальной системы языковой личности. Следовательно, ортологический компонент тезаурусного уровня моделируемой языковой личности старшеклассника может быть представлен фактическими ошибками – неверно интерпретированными фрагментами языковой картины мира, ошибками, вызванными неадекватным пониманием опорного текста, а также недостаточной способностью оперировать знаниями в процессе рецептивно-продуктивной деятельности, недостаточной способностью построения образа мира.

В ходе исследования тезаурусного уровня выявлены три группы фактических ошибок:

**1) ошибки в фоновых знаниях** (незнание литературных произведений, ложная аргументация, ложная интерпретация фактов действительности, пробелы метаязыкового характера);

**2) ошибки, диагностирующие непонимание содержания исходного текста** (ошибки в установлении субъектно-объектных отношений; в установлении «профессии», количества участников; в описании ситуа-

ции; в установлении последовательности и связи событий, статуса персонажа, ложное отождествление автора и героя и др.);

### **3) ошибки, диагностирующие непонимание смысла исходного текста.**

Результат статистического исследования количества фактических ошибок в сочинениях, написанных по опорным текстам разных стилей, отражает неодинаковое содержание такого вида нарушений в сочинениях. Если разница в количестве ошибок в фоновых знаниях не принципиальная, то смысловых ошибок допускается в сочинениях по текстам художественного стиля значительно больше, чем по текстам публицистического стиля.

Фактические ошибки и непонимание содержания опорного текста, его концепции – это сложности одного уровня, соотносимые в аспекте причинно-следственных отношений. Поэтому следующий этап исследования связан с проблемой качества понимания опорного текста.

Так как вторичная текстовая деятельность является основным инструментом экспликации проекции опорного текста вербальными средствами и по вторичному тексту судят о факте понимания или непонимания опорного текста, то можно исследовать качество понимания опорного текста по фрагментам сочинений, отражающим проблему исходного текста, комментарий проблемы и точку зрения автора исходного текста. Для изучения были взяты обычно предлагаемые на экзаменах тексты: повествование художественного стиля, рассуждение публицистического стиля с заявленной в самом тексте проблемой и рассуждение публицистического стиля со «скрытой» проблемой.

Поскольку фактических ошибок в сочинениях по отрывкам художественного стиля больше, чем в сочинениях, написанных по опорному тексту публицистического стиля, предполагаем, что качество понимания опорных текстов абитуриентами неодинаково и зависит в том числе и от стиля предлагаемых отрывков.

Теоретической основой эксперимента послужила трехуровневая модель понимания, предложенная Ю. Н. Карауловым. Качество понимания оценивалось по следующим критериям: проблема, заявленная в сочинении, соответствует смысловому ядру опорного текста/проблема, заявленная в сочинении, соответствует смысловой периферии опорного текста/проблема опорного текста подменена темой/проблема не определена; проблема прокомментирована/комментарий проблемы подменен пересказом; точка зрения автора исходного текста передана верно/ точка зрения автора не соответствует проблеме/точка зрения автора не определена.

Если проблема соответствует смысловому ядру опорного текста, прокомментирована и точка зрения автора исходного текста определена,

следует говорить о высшем, мотивационном, уровне понимания текста (о чем и зачем написан текст).

Если проблема сформулирована, но не поддержана комментарием, точкой зрения автора или выявлена лишь авторская позиция, отражающая основную мысль текста, но не сформулирована проблема, то можно говорить лишь о среднем, тезаурусном, уровне понимания (о чём текст).

Если работы со смыслом опорного текста нет, есть только пересказ, то речь идет о низшем, вербально-семантическом, уровне понимания (что говорится в тексте).

Экзаменационные сочинения проанализированы с учётом данных критериев, установлено процентное соотношение каждого из реализованных типов понимания для каждого вида текста. Высший уровень понимания исходного текста продемонстрировали абитуриенты (74%) при работе с публицистическими текстами с вербально эксплицированной проблемой. Из опорных текстов без труда выбиралась нужная информация, представленная в готовом виде, подвергалась простейшей обработке и воспроизводилась в сочинении. Наличие одной заявленной в тексте проблемы, авторской позиции, сформулированной в готовом виде, значительно облегчало работу над исходным текстом.

Однако высший уровень понимания художественного текста смогли продемонстрировать лишь 19% абитуриентов, что говорит не только о недостаточной подготовке современных выпускников школы к работе с художественным словом, но и об объективных трудностях самого процесса понимания.

Адекватно понятый исходный текст является условием качественного текстопорождения. Формирование и развитие неадекватного смысла вторичного текста (сочинения) возможно, если языковое сознание оперирует «ложными» аттракторами (под этим термином имеется в виду выделенный реципиентом опорный элемент понимания исходного текста (В. А. Пищальникова), который является ключевым для формирования дискурсивной интенции абитуриента):

1. Формирование смысла текстового субъекта на основе субъективно выделенного слова, высказывания.

2. Подмена текстового субъекта:

- субъектом отдельного фрагмента по причине невозможности охватить смысл всего текста;
- «общим» субъектом, формирование которого невозможно по причине наличия нескольких проблем;
- субъектом из перцептивно-ассоциативного ряда;
- субъектом на уровне «ложной» категоризации;



– субъектом на уровне «ложной» конкретизации.

### 3. Ложное предикцирование текстового субъекта:

– подмена текстового предиката «чужим» за счет смысла, соотносимого как «позиция автора» с «чужой» проблемой;

– подмена текстового предиката «чужим» за счет смысла «стереотипного» («клишированного») предиката, «взятого» из концептосферы современного ученика школы;

– подмена текстового предиката «чужим» за счет нетекстового предиката со значением эмоциональной оценки.

Установление «ложных» аттракторов задает такое направление формирования и развития смысла, которое может служить основанием смысловых ошибок.

Для выявления того, как формируется смысл в условиях разных по степени «ограниченности» вторичных текстов, был проведён пилотажный эксперимент. Его задача – исследовать особенности вторичных текстов с точки зрения их смысловой адекватности тексту-оригиналу и заданному началу, а также выявить типичные для каждого вида сочинений речевые нарушения, по которым можно судить о «сбоях» в выборе оптимизирующих когнитивных стратегий и включённости в работу механизма компенсаторности.

Экспериментальную группу составили одиннадцатиклассники омских школ, обучающиеся в профцентре Сибирской автомобильно-дорожной академии. Первой группе (20 учащимся) предложено было написать сочинение по заданному началу (первому высказыванию) *«Образованные нам не нужны. Только лишь образованные...»* (в этом случае работа ограничена заданным началом, фактически – темой, но не жанром); второй группе, состоящей из 23 человек, – сочинение по опорному тексту И. Ботова (из этого же текста взято первое высказывание для сочинения по заданному началу, поскольку важно было проследить формирование смысла в тематически похожих текстах).

Сопоставление полученных сочинений производилось по наличию нарушений в их формальной и смысловой структуре и дало следующие результаты. Основная масса речевых ошибок характерна для обоих видов текстов. Однако в сочинениях по опорному тексту выявлены ошибки «под влиянием исходного текста», причём они отличаются от тех, что встречаются в обычных изложениях. Эти ошибки сигнализируют о проблематичности формирования смысла в условиях обязательного соблюдения ограничительных параметров (требования «правильного» понимания содержания, вычленения основного смысла текста, трансформации его в соответствии с коммуникативной зада-

чей). Новый вид работы – сжатие, выделение основного смысла, аргументация тезиса исходного текста – определил особенность смысловых ошибок как результата неадекватной когнитивно-ментальной обработки исходного материала.

В сочинениях по заданному началу не обнаружены фактические, жанрово-композиционные ошибки, тогда как в сочинениях, написанных по опорному тексту, их появление достаточно частотно. Объяснить это можно и увеличением числа ограничений в формировании заданного смысла. Лакуарность понимания смысла ведет к поиску и построению нового смысла, что обусловлено действием механизма компенсаторности.

В процессе составления текста по заданному началу неспособность испытуемых преодолеть коммуникативное затруднение часто актуализирует их собственную дискурсивную интенцию, позволяющую формировать смысл в пределах их концептуальной системы, что абсолютно недопустимо для сочинения по опорному тексту. Если в сочинении задана конечная цель, выбор же путей достижения этой цели индивидуален, то сочинение ЕГЭ предполагает когнитивные операции анализа (восприятие текста) и синтеза (репродукция текста) информации.

Таким образом, качество экзаменационного сочинения зависит от того, как происходит взаимодействие языковой личности абитуриента с исходным текстом. Понимание текста индивидуально для каждого абитуриента и может быть представлено как динамический контакт сознания абитуриента-реципиента со словом, с тезаурусом текста и с подтекстом. Определение замысла является целью рецептивной деятельности абитуриента, позволяющей ему выявить ключевой смысл исходного текста и сформулировать на его основе проблему и точку зрения автора. Реализуя высший, мотивационный, уровень понимания исходного текста, абитуриент создает когнитивную базу для рационального конструирования смысла своего сочинения. В случае если исходный текст освоен только содержательно, дискурсивная интенция, не соотносясь со смыслом, предопределяет создание вторичного текста именно на уровне содержания. В таком случае в тексте сочинения ЕГЭ возможно появление композиционно-смысловых нарушений.

**Мотивационный** «профиль» языковой личности старшеклассника, исследуемой в ортологическом аспекте, характеризуется коммуникативно-деятельностными личностными потребностями, связанными с необходимостью создать текст на основе исходного в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Формирование смысла, выбор языковых средств – всё подчинено задаче построения текста, поэтому особую значимость приобретают не-

языковые характеристики языковой личности: мотивация, осознание цели. Без четкого осознания мотивации речевой деятельности нельзя управлять вербальными механизмами, обеспечивающими создание интегративных когнитивных структур, операционально связывающих когнитивные структуры исходного и вторичного текстов. Следовательно, при рассмотрении мотивационного уровня в область исследования попадают ненормированные речевые явления, которые не соответствуют функционально-коммуникативному статусу сочинения, нарушают целостность его жанрово-композиционной структуры.

Необходимым этапом диссертационного исследования стало определение жанровой специфики сочинения ЕГЭ. Идеи А. Вежбицкой о возможности моделирования каждого жанра при помощи повторяющихся элементарных семантических единиц, эксплицирующих их структурные отношения, позволили охарактеризовать экзаменационное сочинение следующей формулой (она выведена из реализующейся на мотивационном уровне коммуникативной установки самой языковой личности старшеклассника):

*кто-то написал то, что я должен описать*

*кто-то написал то, с каких позиций я должен это описать*

*я должен обосновать свою точку зрения*

*не могу писать всё то, что хочу*

*знаю: писать надо то, что поможет получить хорошую оценку.*

Рассмотрение формулы в ортологическом аспекте позволило выявить и описать типичные для экзаменационных работ отступления: несоблюдение позиций, с которых должен быть описан опорный текст; отсутствие обоснования собственной точки зрения; установку писать что хочется (даже если это не соответствует коммуникативному заданию и не может помочь получить хорошую оценку).

Нарушения жанрово-композиционных требований к написанию сочинения препятствуют созданию информативно полноценного высказывания. Следовательно, нельзя изучать причины жанрово-композиционных отступлений только на мотивационном уровне. Их природа связана с тезурусом языковой личности, а последствия этих нарушений – с вербально-семантическим уровнем.

Исследование ортологического компонента языковой личности старшеклассника предполагает не только систематизацию речевых нарушений в зависимости от выделяемого в структуре языковой личности уровня, но и установление их взаимосвязи. Например, использование слова в несвойственном лексическом значении становится возможным, если в сознании адресанта не сформировано представление о соответствующих когнитивных структурах; стилистические ошибки – следствие

сбоя на мотивационном уровне, когда игнорируется требование корректного стилистического оформления текста; дублирование информации – следствие ограниченности не только лексического, но и когнитивного «потенциала» и т. д.

На завершающем этапе было проведено комплексное исследование текстов экзаменационных сочинений с точки зрения наличия в них «отрицательного материала». Это позволило обобщить ортологическую информацию и выявить семь видов текстов сочинений:

1. Сочинения, содержащие только грамматические, лексические, коммуникативные, логические ошибки или их комбинации. По данным исследования, такие тексты составляют лишь 5% от общего массива анализируемых сочинений.

2. Сочинения, содержащие только фактические ошибки – нарушение фактологической точности в фоновом материале, в понимании содержания и смысла опорного текста. Тексты с таким содержанием ошибок составляют 11 % от общего массива анализируемых сочинений.

3. Сочинения, содержащие только жанрово-композиционные нарушения. Частотны случаи несоблюдения последовательности изложения материала, нарушения абзачного членения, объединения или пропуска смысловых позиций. Тексты данного вида составляют 8% от общего массива анализируемых сочинений.

4. Сочинения, содержащие сочетание лексических, коммуникативных, логических и фактических ошибок. Тексты подобного вида более распространены и составляют 15% от общего массива анализируемых сочинений.

5. Сочинения, содержащие сочетание фактических и жанрово-композиционных нарушений, связанных чаще всего с отсутствием аргументации заявленного тезиса. 21% исследуемых текстов не содержит никакой аргументации – ни с опорой на жизненный опыт, ни с опорой на литературный источник.

6. Сочинения, содержащие жанрово-композиционные нарушения и грамматические, лексические, коммуникативные, логические ошибки. Особое место занимают лексические и коммуникативные ошибки, являющиеся следствием неосознанной коммуникативной установки. Обычно в таких сочинениях немотивированно используется иностилевая лексика, что вызвано неспособностью абитуриента выдержать текст в заданном стиле. Кроме того, нечеткость коммуникативного замысла проявляется в использовании конструкций с указательным местоимением, не выполняющим свою функцию, неоправданным лексическим повтором. Воспроизводство прочитанного (переписывание) без структурирования

текста с учетом требуемых смысловых позиций приводит к переносу фрагментов опорного текста с сохранением исходного способа вербализации, к оформлению их без кавычек, переносу авторской «ошибки».

Тексты, имеющие описанные выше речевые нарушения, зафиксированы в 17% от общего массива исследуемых сочинений.

7. Сочинения, содержащие все виды нарушений, которые обычно связаны с лакунами в языковой картине мира и непониманием представленной в исходном тексте денотативной ситуации. Данный вид текстов выявлен в 23% от общего массива анализируемых сочинений.

Исследование сочинений с точки зрения наличия и сочетания различных речевых нарушений позволило дифференцировать тексты в зависимости от того, какому уровню в структуре моделируемой языковой личности соответствуют выявленные ортологические единицы. Каждый из представленных случаев отражает возможную реализацию ортологического компонента, поэтому эти случаи были соотнесены с типами моделируемой языковой личности старшеклассника.

В сочинениях с единичным содержанием речевых нарушений (№ 1, 2, 3) реализована **языковая личность с локальным проявлением ортологического компонента** (т.е. на отдельных уровнях ее структуры – вербально-семантическом, тезаурусном, мотивационном).

В сочинениях с неединичным содержанием речевых нарушений (№ 4, 5, 6) реализована **языковая личность со смешанным проявлением ортологического компонента** (т.е. на нескольких уровнях её структуры – вербально-семантическом/тезаурусном, тезаурусном/мотивационном или вербально-семантическом /мотивационном).

В сочинениях с содержанием всех видов нарушений (№ 7) реализована **языковая личность с множественным проявлением ортологического компонента** (т.е. на всех уровнях ее структуры – вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационном).

Исследуемый материал показал преобладание типов языковых личностей со смешанным и множественным проявлением ортологического компонента, что подтверждает правомерность сделанных ранее выводов о работе всех структур организации языковой личности в процессе совершения речевых нарушений и о необходимости их комплексного рассмотрения.

Трехуровневая модель языковой личности старшеклассника, исследованная в ортологическом аспекте, позволила в итоге наиболее адекватно отразить и изучить такое сложное явление, как речевое нарушение, и на основании этого подтвердить мысль о необходимости изучения законов, управляющих речевой деятельностью.

Понятие ортологического аспекта языковой личности старшеклассника значимо для современной когнитивной лингвистики, психолингвистики, когнитивной ортологии, т. к. «вскрывает» глубинные, ментальные, основания нарушений работы языковой способности.

В **Заключении** подводятся общие итоги исследования, намечаются перспективы дальнейшего изучения ортологического аспекта языковой личности старшеклассника.

**Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:**

**Публикации в научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ:**

1. Леонтьева О. А. Ортологический аспект языковой личности старшеклассника // Вестник Челябинского государственного университета. – № 35 (173). – Вып. 37. – 2009. – С. 105–111.
2. Леонтьева О. А. Влияние опорного текста на речевую правильность сочинений в формате ЕГЭ // Вестник Омского университета. – 2010. – № 3. – С. 78–84.

**Публикации в других научных изданиях:**

3. Леонтьева О. А. К проблеме изучения норм русского литературного языка в средней школе // Филологический ежегодник / под ред. Н. Н. Мисюрова. – Омск: Омск. ун-т, 2007–2008. – Вып. 7–8. – С. 82–87.
4. Леонтьева О. А. Речевая ошибка как психологически мотивированное явление // Славянские чтения: сб. науч. ст. и материалов науч.-практ. конф. / под ред. Н. В. Орловой. – Омск: Омск. ун-т, 2008. – Вып. 11. – С. 86–90.
5. Леонтьева О. А. Причины речевых ошибок в восприятии старшеклассников // Язык. Человек. Ментальность. Культура: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием (14–16 декабря 2007 г.). – Омск: Омск. ун-т, 2008. – Ч. 2. – С. 67–71.
6. Леонтьева О. А. Рецептивный аспект коммуникативного поведения старшеклассника // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты: материалы IV междунар. Березинских чтений / под ред. В. А. Пищальниковой, Т. А. Голиковой, Е. В. Нагайцевой. – М.: ИНИОН РАН, МГЛУ, 2008. – Вып. 14. – С. 114–120.

**Леонтьева Ольга Анатольевна**

**Языковая личность старшеклассника: ортологический аспект  
(на материале сочинений ЕГЭ)**

**Специальность 10.02.01 – русский язык**

**Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук**

---

Подписано в печать 03.09.2010. Формат бумаги 60х84 1/16.  
Печ. л. 1,5. Уч.-изд. л. 1,5. Тираж 100 экз. Заказ 377.

---

*Издательство Омского государственного университета  
644077, г. Омск-77, пр. Мира, 55а*

